

# キャリア教育における職場体験の意義

—正統的周辺参加の視点からの再検討—

教育心理学コース 吉 田 裕 典

The Meaning of Work Experience in Career Education  
—From the perspective of Legitimate Peripheral Participation—

Hironori YOSHIDA

## Summary

Recently in Japan, most secondary schools are conducting work experience in career education. To clarify its meaning, this study reviews the history of career education in Japan first. On this basis, I review the change of treatment and meaning of work experience in the history of career education. The result shows three essential meanings of work experience; 1. Cultivation of work ethic and work value, 2. Understanding of aptitude and interest, 3. Acquisition of vocational understanding and skill. To ensure their theoretical background, this study adopts Super's career development theory and social learning theory. However, I find these theories are not sufficient to figure out unified meaning of work experience. Thus, this study discusses the viewpoint of Legitimate Peripheral Participation and tries to figure out unified meaning of work experience.

## 目 次

- 1 はじめに
- 2 日本におけるキャリア教育の歴史
  - 2-A 職業指導の時代
  - 2-B 進路指導の時代
  - 2-C 「キャリア教育」の登場
- 3 日本のキャリア教育における職場体験の位置づけと意義づけの変遷
  - 3-A 職業実習としての職場体験
  - 3-B 啓発的経験としての職場体験
- 4 職場体験の意義を裏付ける理論
  - 4-A スーパーのキャリア発達理論
  - 4-B 社会的学習理論
  - 4-C 正統的周辺参加論
- 5 総括的結論

### 1 はじめに

近年、小学校から大学に至るまで、各教育段階でキャリア教育が広く行われるようになってきている。中でも、中学校段階では職場体験の実施が広まっており、2008年度には公立中学校の96.5%で1日以上<sup>1</sup>の職場体験が実施され、最も実施期間の長い中学2年生の

段階ではおよそ60%の学校で3日間以上の職場体験が実施されている（国立教育政策研究所, 2009）。2003年度の実施率は83%<sup>1</sup>であり、同じ中学2年生で60%以上が2日間以下の実施であった（国立政策研究所, 2005）ことから考えると、この5年間で長期の職場体験が急速に広まっていることがうかがえる。

なぜこれほど広く、また、長い日数をかけて職場体験が行われるようになったのであろうか。また、職場体験に行くことは、子どもたちにとってどのような意義があるのだろうか。

本稿ではこれらの点を明らかにするために、まずは職場体験が行われているキャリア教育の歴史を概観し、次いで、その中で職場体験がどのように意義づけられてきたかを確認する。その上で、職場体験の意義づけを裏付ける従来の理論に対し、本稿ではレイヴらの正統的周辺参加（legitimate peripheral participation）を新たな視座に据え、職場体験の意義を展望する。

さて、次章でキャリア教育の歴史を概観する前に、キャリアという言葉が何を意味するのかを明らかにしておく必要がある。なぜなら、それは多義的であり、用いられる文脈によって異なる意味をもつからである。

日本においては、キャリアという言葉は「キャリア

組」などのように、より上位の職を意味するものとして用いられる場合がある。また、かつては“career”の訳語として「進路」という言葉が当てられていたが、現在実施されているキャリア教育においては、「進路」とは異なる意味をもつものとしてキャリアという言葉を用いている。そこで、現在実施されているキャリア教育における「キャリア」の意味を確認するために、文部科学省による定義を参照し、その意味を詳細に解釈することで後の議論の始点とする。

キャリア教育の実施に当たって、文部科学省はキャリアを「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の累積及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」（文部科学省、2006）と定義している。この定義は、以下の4点で特徴づけられる。

第一に、冒頭の「個々人が」という言葉により、キャリアは個人を離れて存在するものではないということが強調されている。これは、職業とキャリアという言葉を対比することでより明確になる。職業とは社会的に必要とされるものであり、個人とは関係なく存在するものである。これに対し、キャリアは個人が形作るものであり、個人から切り離して存在するものではないと捉えられている。

第二に、「生涯にわたって遂行する様々な立場や役割」という言葉により、キャリアには有給・無給にかかわらず仕事全般、さらには仕事以外の子ども、親、地域の住民といった多様な立場・役割が含まれるということが強調されている。

第三に、「累積」という言葉により、キャリアはどこかの時点で完成したりするものではなく、生涯を通して常に累積され、変容し続けるものだということが強調されている。

第四に、「自己と働くこととの関係付けや価値付け」という言葉により、働くこととの関係や、働くことに対する価値づけが多様であり得るということが強調されている。すなわち、常に働くことを重視するのではなく、場合によっては働くことから距離をおくこともまたあり得るのである。

このようなキャリアの定義に至ったのは、日本のキャリア教育の歴史と、その背景にあるアメリカで発展したキャリアに関する諸理論がある。次章では、背景にあるキャリアに関する諸理論を参照しながら、日本のキャリア教育の歴史を概観する。

## 2 日本におけるキャリア教育の歴史

日本のキャリア教育の歴史を概観する前に、キャリア教育の定義を確認しておく。文部科学省は、上述のキャリアの定義を踏まえ、キャリア教育を「児童生徒一人一人のキャリアを支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」（文部科学省、2006）と定義している。キャリアの定義と合わせて考えれば、これは、児童生徒が働くことをそれぞれに価値づけ、有給・無給の仕事、あるいは仕事以外の役割を果たしながらそれを累積し続けることができるように支援していく、ということになる。

この定義に基づいてキャリア教育が本格的に実施されるようになったのは2004年以降のことであるが、その源流にあたる実践は大正期に既に開始されていた。そこで、以下では名称としての狭義の「キャリア教育」の実施時期に限定せず、広義のキャリア教育の歴史を概観する。

### 2-A 職業指導の時代

多くの文献で指摘されているように、キャリア教育の源流は大正時代に日本に紹介された職業指導（vocational guidance）にある。

職業指導は、アメリカの社会改良主義者パーソンズによって理論化されたものである。パーソンズは、青少年が非教育的な単純労働にのみ従事したり、職を転々とし、不安定な職業生活を送ったりしている現実を目の当たりにし、適切な職に就けるように指導することの必要性を痛感した。そして、人は適性に合った職業に就くことができれば効率よく働き、成功することができるという仮説に基づいて、次の3ステップにより就業を支援することを考えた。

- ① 自分自身、つまり自分の適性、能力、興味、強い希望、資源、限界、及びこれらの背景となっているものをよく理解すること
- ② 様々な職業の過程における、要求、うまくやるための条件、いい点とわるい点、代償とされるもの、チャンス、そして見通しを知識として持っていること
- ③ 上記の2グループに入る事柄を関連付けた上で真剣に推論していくこと

（Parsons, 1909；各ステップの邦訳は三村（2004）による）

これは、職業の選択を念頭に置いている点で現在

の「キャリア教育」とは異なっているが、若者が社会に出て働けるように支援をしていくという点においては、キャリア教育の源流にあたると言える。

当時、日本で職業指導が必要とされた背景には、明治維新以降の産業の近代化がある。富国強兵策によって国を挙げた産業の育成が行われ、それによって第一次産業から第二次産業へと産業の中心がシフトし、大量の労働者が必要とされるようになった。労働者の供給源となったのは地方の農村などであり、都市へと多くの人口が流入することとなった。こうした求職者に職業を斡旋していたのは、民間の慶安寄子、口入れ所といった職業紹介所であったが、そこでは、地方の求職者の無知につけこんで不当な雇用条件を押しつけるなど、問題ある職業紹介が行われていた。

こうした状況の中、1915年にパーソンズによる職業指導の理論が紹介されると、1920年代には各地で職業指導専門機関が設立され、一部の小学校で導入された。また、1921年には職業紹介業務の改善を目指した職業紹介法が施行され、各地で公立の職業紹介所の設置が進められた。

しかし、中学受験の受験競争が過熱する中、当時の小学校では受験指導に重点が置かれており、職業指導はあまり広がらなかった。これに対し、1925年には内務省・文部省連名による通牒『少年職業紹介二関スル件』で、職業紹介所と小学校の連携による職業紹介を求めた。さらに、1927年に文部省は訓令『児童生徒ノ個性尊重及職業指導二関スル件』を出し、職業指導を学校教育の中に位置づけることを明確に求めた。この訓令では、「一、児童生徒ノ性向、知能、趣味、特長、学習情況、家庭其他ノ環境等ヲ精密ニ調査シ教養指導ノ上重要ナル資料トナスコト 一、個性ニ基キテ其ノ長所ヲ進メ卒業後ニ於ケル職業ノ選択又ハ上級学校ノ選択等ニ関シテハ適当ナル指導ヲナスコト」（文部省、1927）と定めており、パーソンズの職業指導論における第一のステップの影響が見て取れる。

1931年の満州事変以後には、戦時体制への移行にしたがって、職業指導もまた戦時色を強めていった。1938年には厚生省・文部省による訓令『小学校卒業生ノ職業指導二関スル件』において「教育機関ト職業紹介機関トハ相俟テ一層職業指導ノ強化徹底ヲ図リ学校卒業後ニ於ケル児童ノ職業ヲシテ国家ノ要望ニ適合セシムルコトヲ期セザルベカラズ」（厚生省・文部省、1938）と定められ、職業指導の強化が行われたものの、個性の尊重と長所の伸長は後退し、戦時下の国家の要望に合わせた人材の育成と配置という色合いが強まっ

た。

1945年の終戦後には新教育が開始されることとなったが、職業指導はその名称を継続し、個性尊重の精神への回帰が図られた。一方で、1947年の労働基準法制定により中学生以下の労働が禁止されたことの影響から、職業指導は中学校以降の段階での実施となり、小学校では行われなくなった。以後、1947年には「職業科」として、1949年からは「職業・家庭科」として、教科として職業指導が行われた。その具体的内容としては、1948年の通牒『新制中学校の職業指導に関する件』において「職業知識の啓培、職業実習、個性に関する調査および諸検査、進学および就職、卒業後の補導、公共職業安定所との相互協力関係」（吉田ら、2007）の6項が示されており、戦時体制突入以前の職業指導に立ち戻っていることがうかがえる。

## 2-B 進路指導の時代

1950年代後半に入ると、上級学校への進学率の高まりにより、中学卒業後の就職率は低下していた。上述の通り、職業指導は必ずしも就職のみを企図したものではなく、進学の支援もその範疇に含まれていたが、職業指導という名称が誤解を招き、就職ではなく進学に向けた指導を求める声が高まった。そこで、1958年改訂の中学校学習指導要領において職業指導は進路指導へと改められ、「職業・家庭科」も「技術・家庭科」と改められた。進路指導は特別活動の学級活動に位置づけられ、その具体的内容は「(1)自己の個性や家庭環境などについての理解、(2)職業、上級学校などについての理解、(3)就職（家事・家業従事を含む）や進学についての知識、(4)将来の生活における適応についての理解」（文部省、1958）として、自己の理解、職業・進学情報の理解といった面では職業指導の内容を一部受け継ぎつつも、より直接的に職業に結びついた職業実習や公共職業安定所との相互協力などは姿を消している。

また、1969年改訂の中学校学習指導要領では、「進路の選択に関連する内容については、特に各学年にわたり取り扱うようにすること」（文部省、1969）として、卒業の直前に適性診断や進学・就職情報の提供をまとめて行うのではなく、3年間を通じて指導すべきものとした。さらに、1977年改訂の中学校学習指導要領では、引き続き特別活動の学級指導において進路指導を行うとしながらも、総則において「学校の教育活動全体を通じて、個々の生徒の能力・適性等の的確な把握（はあく）に努め、その伸長を図るように指導すると

ともに、計画的、組織的に進路指導を行うようにすること」(文部省, 1977)と定めており、すべての教育活動を通して進路指導を行うよう求めた。これらの改訂により、卒業前に特定の授業内で行う指導から、全教科の教育を通して、将来の進路選択に向けた生徒の能力の伸長を図る指導へと方針が転換されていった。

しかし、高校・大学進学率のさらなる上昇を受け、教育内容が受験指導の色合いを強めるにつれ、進路指導も次第にその性質を変え、偏差値に依存した出口指導として行われるようになっていった。こうした出口指導が成立し得た要因として、一つには、高度経済成長期以来の経済発展を背景に、高卒・大卒者の就職が容易であったことが挙げられる。すなわち、高校、あるいは大学を卒業すればとりあえず就職できるという状況があったために、受験に合格し、上級学校に進学することが最優先とされたのである。

ところが、1980年代に入ると、こうした偏差値のみを強調する知識偏重の教育により人間性が損なわれているという指摘がなされ、「生き方」を指導する必要性が訴えられた。これを受けて、1989年改訂の中学校学習指導要領総則では「生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと」(文部省, 1989)として、「生き方」を重視する進路指導へと方針転換された。

そして、1998年改訂の中学校学習指導要領では、進路指導を継続する一方で「生徒が学校や学級での生活によりよく適応するとともに、現在及び将来の生き方を考え行動する態度や能力を育成することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、ガイダンスの機能の充実を図ること」(文部省, 1998)と定め、ガイダンスの機能として態度や能力を育成することを強調している。

これは、1980年代後半に行われていたアメリカのキャリアガイダンスの影響を受けていると考えられる。アメリカのキャリアガイダンスでは、1960年代のキャリア発達論の発展を受け、キャリア発達段階に沿ったガイダンスプログラムの作成が求められた。そこで、1989年に全米職業情報委員会が『全米キャリア発達ガイドライン』を出し、小学校から成人に至る各段階で達成すべきキャリア能力を明示している。ガイダンス機能において態度や能力の育成が強調されているのは、こうしたガイドラインの影響によると推察される。

こうした1980年代以降の一連の教育改革の動きは、

これに続く「キャリア教育」登場への礎石となっていた。

## 2-C 「キャリア教育」の登場

「キャリア教育」の登場は、社会の変化、個人の変化によってもたらされたものとして捉えることができる。

社会の変化の原因としては、1990年初頭のバブル経済崩壊に始まる経済不況と、情報化、グローバル化の進展が挙げられる。バブル経済崩壊に始まる経済不況は、深刻な雇用状況の悪化と雇用の多様化・流動化をもたらした。これは、高校や大学を卒業しても就職できないという事態を引き起こし、学歴社会の根幹を揺るがした。また、情報化、グローバル化の進展は、産業・経済の構造的な変化をもたらし、職業人に求められる資質や能力が大きく変化した。

個人の変化は、上述の社会の変化によってもたらされたものと、核家族化、少子高齢化、コミュニティ意識の希薄化などから生じたものが挙げられる。学歴社会の崩壊は受験と進学に対する価値観を変容させ、勉強の目標が曖昧になったことから、学習に対する消極的な態度を生じさせた。また、情報化や核家族化、少子高齢化は子どもたちが様々な世代とコミュニケーションする場の減少をもたらした。職業人に不可欠なコミュニケーション能力や対人関係能力を低下させた。

こうした社会・個人の変化を受けて、学校教育の内容と将来の職業生活の関係が見直されることとなり、1999年の中央教育審議会答申『初等中等教育と高等教育との接続の改善について』では、初等中等教育と高等教育のそれぞれの役割を明確にすると共に、その接続と連携のあり方について提言がなされた。さらに、学校教育と職業生活との接続についても提言がなされ、「学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育(望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育)を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある」(中央教育審議会, 1999)として、小学校段階からの発達段階に応じたキャリア教育実施の必要性を訴えた。

そして、2003年の『若者自立・挑戦プラン』で「勤労観・職業観の醸成を図るため、学校の教育活動全体を通じ、子どもの発達段階を踏まえた組織的・系統的なキャリア教育(新キャリア教育プラン)を推進する。このため、学習プログラムの開発や教員研修の充実な

どを図り、各学校の取組を促進する」(若者自立・挑戦戦略会議, 2003) とされたことを受け、各種の政策が実施された。

2004年には文部科学省から『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書』が出され、各学校での発達段階を踏まえた教育計画の立案を求めている。その具体例として、国立教育政策研究所生徒指導研究センターによる『職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)』が示されているが、この枠組みは、『全米キャリア発達ガイドライン』を参考に、日本の現状を加味して作成されたものである(三村, 2004)。そこでは、人間関係形成能力、情報活用能力、将来設計能力、意思決定能力の4領域でそれぞれ2つ、合計8つの能力が挙げられており、小学校、中学校、高等学校の各段階で、各能力の育成について具体例を挙げながら説明している。

以上、日本のキャリア教育の歴史を、職業指導の時代、進路指導の時代、「キャリア教育」の登場の3期に分けて概観した。次章では、このキャリア教育の歴史の中で、職場体験がどのように位置づけられ、どのような意義づけの元に行われてきたのかを概観する。

### 3 日本のキャリア教育における職場体験の位置づけと意義づけの変遷

日本のキャリア教育における職場体験の位置づけと意義づけの変遷を概観する前に、職場体験の定義と語用について確認しておく。文部科学省による『中学校職場体験ガイド』では、職場体験を「生徒が事業所などの職場で働くことを通じて、職業や仕事の実際について体験したり、働く人々と接したりする学習活動」(文部科学省, 2005) と定義している。文部科学省の文書では、同じ職場での体験活動であっても、中学生以下の体験活動は職場体験、高校生以上の体験活動はインターンシップと呼び分けている。そこで、本稿では文部科学省の語用に従い、職場体験という用語を用いることとする。

#### 3-A 職業実習としての職場体験

職業指導が学校に導入されて間もない頃には、1927年に設立された大日本職業指導協会がその普及に務めていたが、その機関誌『職業指導』の1928年7月号では、「夏季休暇利用号」として「学童の職業経験と夏期休業」、「暑中休暇に於ける農村職業参加」な

ど、夏季休業中の職業指導として職場体験を勧める記事が掲載されており、職業指導の初期から職場体験が職業指導の一環として捉えられていたことが確認できる(三村, 2008)。

また、1935年に大日本職業指導協会主事である増田幸一の著した『職業指導二十講』では、職業指導教育の一つとして「職業参加及び実習」が挙げられている。ここでは、職業実習は「主として既に職業方向の決定せる児童に対し、就職すべき職業に役立つやうな技能的修練をなさしむる事」(増田, 1935) としているものの、「勿論之は純然たる職業教育に互らざる程度に止むべきものである」として、その職業に就くことを前提とした職業教育とは異なることを示している。さらに、具体例として広島市本川尋常高等学校での夏職業実習の例が挙げられており、「缶詰製造」、「塗料品販売」など様々な職種で、13から37日間の職業実習が行われたことが紹介されている。その意義としては「職業に対する見解を広める外、勤労の楽しめんとする」(増田, 1935) としており、職業知識の獲得、勤労観・職業観の育成と、実生活の下準備、すなわち、職業スキルの獲得を目指したものと捉えられる。

戦後の職業指導においては、上述の通り1948年の通牒『新制中学校の職業指導に関する件』において項目の一つに職業実習が挙げられている。また、1947年の『学習指導要領職業指導編(試案)』においても、単元の一つに職業実習が挙げられている。その内容としては、「農家の作業手伝」、「広告や宣伝を含む販売事務の実習」(文部省, 1947) など多岐に渡って例が挙げられており、「教師はこれらを取捨選択・付加・補正などして、生徒の個性、土地の状況、学校の実情などを考慮して、系統的実施計画をたて、生徒に実習させなければならない」(文部省, 1947) と定めている。

その目標としては、「1. 生徒がいろいろの職場の労働や他の専門職業に参加することによって、その職業についての特殊性や職業の尊さを知り、労働愛好の精神を養成する。2. 各種の職業の間における有機的関連を実際に認識させ、社会における職業人としての使命を自覚させる。3. 実際の仕事にあたって自己の性格・能力・理解・体力を反省させて、職業人としての個性の発見、伸長に積極的に努力させる。4. 各種の職業について、その労働内容を実地に体験することによって、教科書や職業研究などで習得した職業上の理解に具体性をあたえる。5. 将来に、生徒が就こう

とする職業群についての理解と技術とを得させる。6. 各種の職業について、自己の適性を試みる機会をあたえて、職業選択上の有力な資とする」(文部省, 1947)という6項目が示されている。これらのうち、項目1, 2は、勤労観・職業観の育成として捉えられる。項目3, 6は、パーソンズの職業指導論における自己の適性の理解に加え、その伸長と試行を促すものと捉えられる。また、項目4は、学校で得た職業理解の具体化を目指すものと捉えられる。一方、項目5では職業理解と共に、実際の職業スキルを身につけることが強調されている。ただし、その指導方法の指針として「特定の技術訓練を目的とするのではなく、生徒が自分でその興味と適性とにしたがって、適当な職業群を発見するための一つの試行課程として、取り扱わなければならない」(文部省, 1947)としており、職業スキルを身につけることが主な目標なのではなく、あくまで実際の職業選択に向けた試行体験であるということが強調されている。

### 3-B 啓発的経験としての職場体験

1953年の『中学校・高等学校職業指導の手引—実践編』においては、1948年の通牒と同様に6つの項目が挙げられているにも関わらず、その項目は「生徒の個性に関する資料、職業情報(学校情報を含む)、啓発的経験、進路相談、就職斡旋、卒業後の補導」(文部省, 1953)となっており、職業実習は姿を消している。そして、啓発的経験の1つとして「職業実習その他の校外における経験」(文部省, 1953)を挙げ、職業実習を啓発的経験の一部に位置づけている。また、啓発的経験の意義については、「職業選択に不可欠の諸経験をいうのであって、これにより青少年が自己の能力や適性・興味などの傾向を発見し、解釈し評価し、自己の短所を補い、長所を伸長するためのものである」(文部省, 1953)として、自己の適性の理解と伸長が強調されている。

この「啓発的経験」という言葉は1953年以前から用いられているものであるが、その語用にはゆらぎが見られる。三村(2004)は、「啓発的経験とは、exploratory experienceの日本語訳」(三村, 2004)であるとしているが、高村(1949)は、「啓発的経験(Try out)」(高村, 1949)とし、“try out”の訳語として「啓発的経験」を用いている。高村はさらに、「試行課程とか、啓発的経験と訳している」(高村, 1949)としてその訳語にゆらぎがあることを示しており、上述の1947年の『学習指導要領職業指導編(試案)』におい

ては、職業実習の指導方法指針で「試行課程」が用いられていることが確認できる。高村は、「啓発的経験」について「生徒が個々の特性を発見するべく試行し種々の事柄を経験し、適性の伸長を計り、将来の適職を選択する場合に、誤りなきように学習することを指導する教育の手段である」(高村, 1949)としており、上記の文部省の文章と照らしても、適性の理解、伸長から導かれる職業の選択を指摘している点で、内容にはほぼ相違はないと言える。

一方、公文書でのその語用を追うと、上述の通り1947年の『学習指導要領職業指導編(試案)』では単独に「試行課程」として使用されており、1949年5月の文部省学校教育局長通達『新制中学校の教科と時間数の改正について』においては、「啓発的経験(試行課程)」として、啓発的経験と試行課程が併記されている。ところが、同年8月発行の『中学校・高等学校職業指導の手引』においては「啓発的(試行的)経験」となり、さらに、同年12月の『中学校職業科および家庭科の取扱について』では単独で「啓発的経験」という語が用いられており、「試行課程」という語が次第に姿を消していつている。残念ながらこの間の事情を記した資料を見出すことができなかったため、こうした語用の変化の正確な理由は明らかではないが、上級学校への進学率上昇を受け、就職とより強く結びついた職業実習と試行課程という言葉が避けられ、より中性的な意味合いの啓発的経験という言葉が用いられるに至ったのではないかと推察される。

1958年に職業指導が進路指導に改められた後も、体験活動は啓発的経験の一部として扱われ、たとえば1961年の『中学校進路指導の手びき—学級担任編』では、「進路指導という啓発的経験とは、主として体験を通しての、自己理解や情報の学習に役立つ経験の総称とすることができる」(1961, 文部省)としている。その意義としては、「進路指導で啓発的経験が重視されるのは、自己理解が観念的、抽象的になされたり、情報がとかく、具体性や現実性をもたないことを改善したいとする点にある」(1961, 文部省)として、進路指導における自己の適性理解、職業・進学情報の理解を具体化するという意義づけがなされている。また、1969年改訂の中学校学習指導要領では、特別活動における学校行事の一つとして「勤労・生産的行事」が挙げられており、その内容については「勤労・生産的行事においては、勤労の尊さや意義、創造することの喜びなどが体得できるとともに、職業についての啓発的な経験が得られるような活動にすること」(文部省,

1969)として、勤労観・職業観の育成という啓発的経験の異なった側面が強調されている。さらに、1977年改訂の中学校学習指導要領では、同じ「勤労・生産的行事」において「勤労の尊さや意義を理解し、働くことや創造することの喜びが体得できるようにするとともに、職業や社会奉仕についての啓発的な経験が得られるような活動を行うこと」(文部省, 1977)として、新たに社会奉仕という言葉が加えられており、社会性やモラルの育成が強調されている。

しかし、こうして啓発的経験の一部として位置づけられていた職場体験であったが、国立教育政策研究所の調査(2005)による職場体験の開始年代のデータを見ると、1989年以前から職場体験を実施していたと回答した中学校はわずか100校あまりで、実際にはあまり行われていなかったようである。

職場体験実施校数の大幅な増加が見られるのは1998年以降になってからのことで、これは、上述した「生き方」の指導を重視する流れを受けて、1996年の中央教育審議会答申において「生きる力」の育成が提言されたことから、兵庫県の『トライやる・ウィーク』など、「生きる力」の育成を目指した先駆的な職場体験実践が開始されたことによると思われる。また、同調査では、職場体験を開始したきっかけとして、1998年の学習指導要領改訂における総合的な学習の時間の新設を挙げる中学校が36.1%あり、体験的な学習を重視する総合的な学習の時間の新設が少なからず職場体験の普及に寄与したことがうかがえる。

一方、同調査によると、これらの職場体験のねらいとして、『職業観・勤労観』の育成、「進路学習全般への意欲の向上」、「社会性やモラル等の育成」という項目を選択した学校が半数を超えており、啓発的経験の意義づけが反映されていることがうかがえる。

現在の「キャリア教育」においては、2003年の『若者自立・挑戦プラン』において『総合的な学習の時間』等を活用しつつ、学校、企業等の地域の関係者の連携・協力の下に、職業に関する体験学習のための多様なプログラムを推進することなどにより、小学校段階からの各種仕事との触れ合いの機会を充実する(若者自立・挑戦戦略会議, 2003)とされたことを受け、上述の『トライやる・ウィーク』等の先駆的な実践を参考にしながら、『キャリア・スタート・ウィーク・キャンペーン』等の政策を通して職場体験の実施が推進されている。

一方、『中学校職場体験ガイド』では、生徒にとつての意義として、「自己の理解を深め、職業の実像を

つかみながら、望ましい勤労観、職業観を身に付けることができる」、「学校の学習と職業との関係についての理解を促進することができる」、「異世代間も含めたコミュニケーション能力の向上が図れる」、「実的な知識や技術を学ぶことができる」、「社会的なルールやマナーを体得することができる」、「地域や事業所に対する理解を深め、地元への愛着や誇りを持つことができる」(文部科学省, 2005)という6項目を挙げている。このうち、第1項は勤労観・職業観の育成と、自己の適性・興味の理解を指すものと捉えられる。第2項は、キャリア教育での学校教育と職業生活の接続強化の方針を受けて盛り込まれたものと推察されるが、これまでの啓発的経験における職業・進学情報理解の具体化だけでなく、他のすべての教科で得た理解についても具体化を求めているものと捉えられる。第3項は、キャリア教育実施の背景となった若者のコミュニケーション能力低下の指摘を受けて盛り込まれたものと捉えられる。第4項では、職業知識・スキルの獲得が復活したものと捉えられる。第5項は、社会性やモラルの育成を指すものと捉えられる。第6項では地元への愛着が強調されているが、これは1998年改訂の学習指導要領で「郷土愛」が強調されたことを受けていると捉えられる。

以上、日本のキャリア教育における職場体験の位置づけと意義づけの変遷を概観した。次章では、こうした職場体験の意義づけがどういった理論によって裏付けられるのかを確認する。

#### 4 職場体験の意義を裏付ける理論

前章で概観した通り、職場体験の意義づけは時代によって大きく変化している。本章では、多様な職場体験の意義の中でも、時代を越えて現われている勤労観・職業観の育成、自己の適性・興味の理解、職業知識・スキルの獲得の3点に焦点を絞り、それらの意義を裏付ける理論を示す。

理論としては、キャリアに関する理論のうちから、日本のキャリア教育枠組みに強い影響を与えたスーパーのキャリア発達理論と、キャリア教育における体験の意義の説明に用いられる社会的学習理論を挙げ、それぞれの理論の視点から職場体験の意義について考察する。さらに、これらの理論では捉えられない側面を明らかにするために、正統的周辺参加の理論を導入し、その視点から捉えられる職場体験の意義を明らか

にする。

#### 4-A スーパーのキャリア発達理論

その登場初期には職業発達 (vocational development) と呼ばれていたキャリア発達の研究は、心理学者スーパーによって1953年に理論として体系化され、その後もスーパーほかの研究者によって改訂されながら現在に至っている。

スーパーは、キャリア発達において自己概念が重要な役割を果たしていると考えた。そして、自己概念を「個人が主観的に形成してきた自己についての概念」(主観的自己)と「他者からの客観的なフィード・バックに基づき自己によって形成された自己についての概念」(客観的自己)が経験を通して統合され構築されるものと考え、こうして構築される多面的な自己概念のうち、キャリアに関するものをキャリア自己概念と呼んでいる。このキャリア自己概念は、キャリア発達を通して形成されるとしている (Super, 1963; 以下、スーパーの文献の邦訳は渡辺 (2007) による)。

スーパーは、このキャリア自己概念に基づき、ビューラーによるライフ・ステージ概念と、ギンズバーグによる職業選択の発達段階説を統合してキャリア発達段階を示している。

ビューラーのライフ・ステージ概念は、老人のライフ・ヒストリーの聞き取りや、著名人の自伝を元に、年代によって起こりやすい問題の性質を分析し、人生を成長、探索、確立、維持、衰退の5つのライフ・ステージに分割したものである (Super, et al., 1957)。

ギンズバーグの職業選択の発達段階説は、11歳から24歳までの学生に、就職を希望する職とその理由についてインタビューを行った結果を主に、それ以前の年齢については、予備的調査で実施した8歳から10歳までの子どもへのインタビュー、さらに、フランクとヘッツァーが行った3歳から10歳までの子どもへのインタビューに基づいた研究を元に提唱したものである (Ginzberg et al., 1951)。

これらを統合したスーパーのキャリア発達段階のうち、本稿に関わる0歳から14歳までの部分を抜粋すると、次のようになっている。

スーパーは、0歳から14歳までをキャリア自己概念の形成を中心とした成長段階と呼び、その特徴を「自己概念は、学校・家庭における主要人物との同一視を通じて発達する。欲求と空想はこの段階の初期において支配的である。興味と能力は社会参加と現実吟味の増大にともない、より重要となる」(Super, et al.,

1957) としている。そして、この段階のキャリア発達課題として、「どのような人なのかについての考えを発達させる」ことと、「仕事世界への志向性や働く意味の理解を発達させる」ことを挙げている。さらに、成長段階を4歳から10歳までの「空想期」、11歳から12歳までの「興味期」、13歳から14歳までの「能力期」の3つの下位段階に分け、それぞれについて「欲求中心・空想のなかでの役割遂行が重要な意義をもつ」、「好み志向と活動の主たる決定因子となる」、「力により重点が置かれる。職務要件 (訓練を含む) が考慮される」としている (Super, et al., 1957)。

スーパーは、各段階での発達について、「ライフ・ステージの各段階をとおしての発達は、部分的には能力、興味、対処行動を成熟させること、また部分的には現実吟味や自己概念の発達を促進することによって導かれる」(Super, 1990) とし、さらに、各段階に関連した予測可能な発達課題と、不連続で予測不能な適応課題の達成によってキャリア発達が促されるとしている。

スーパーのキャリア発達理論から職場体験の意義を捉えようと、働くことに対する考え方としての勤労観・職業観、また、自己の適性・興味理解はキャリア自己概念に含まれると考えることができる。そして、学校・家庭における主要人物に加え、職場体験先で働く人が自己を同一視する対象となることでキャリア自己概念の形成が促進され、同時に勤労観・職業観の育成、自己の適性・興味の理解も促進されると捉えることができる。

また、勤労観・職業観の育成を「仕事世界への志向性や働く意味の理解を発達させる」という発達課題として、自己の適性・興味の理解を「どのような人なのかについての考えを発達させる」という発達課題として捉えれば、職場体験を通してこれらの発達課題を達成し、キャリア発達を促進させることに職場体験の意義を見出すことも可能である。

しかし、スーパーのキャリア発達理論では、上記の発達課題が具体的にどのように達成されるのかはあまり明確にされていない。同一視を通じてキャリア自己概念が形成されることは示されているものの、同一視が詳細にどのような過程で生じるのか、あるいは、どのような要因で生じるのかといった点については明らかにされていない。

#### 4-B 社会的学習理論

社会的学習理論は、人間行動全般について、心理学



者であるバンデューラが1970年代に提唱した理論である。キャリアの分野に適用したのはバンデューラ自身ではなく、クルムボルツ、ハケットやベッツといったキャリアの研究者である。

バンデューラは、人間行動を説明する理論において、精神分析学による意識下の内的衝動を動因とする説明、行動主義心理学による直接的な環境刺激を動因とする説明のいずれも人間行動の複雑さを説明する上では不十分であると考え、行動、他の個人的要因、環境要因がすべて相互に決定要因として働くと捉える社会的学習理論を提唱した。

社会的学習理論では、行動決定の先行要因として予期の働きを重視しており、特に、ある結果を生ずるのに必要な行動をうまく行うことができるという可能予期を自己効力と呼んでいる。自己効力は、ある行動を始めるかどうか、そこにどのくらいの努力を費やすか、そして、障害に直面したときにどのくらいその行動を継続するか、といった行動に対する姿勢に影響を与える。

そして、バンデューラはこの自己効力を得る主要な情報源として、「遂行行動の達成」、「代理的経験」、「言語的説得」、「情動的喚起」という四つの要因を挙げている。「遂行行動の達成」とは、自分自身である行動を遂行し、成功することにより得られるものである。「代理的経験」とは、自分以外のモデルの遂行とその結果を観察して得られるものである。「言語的説得」とは、文字通り言語によって成功するという暗示をかけるものである。「情動的喚起」とは、生理状態によって自己効力が影響を受けるというもので、緊張したりしている時には、冷静な時に比べて効力感が低まるとしている (Bandura, 1977)。

この社会的学習理論は、キャリア意思決定における社会的学習理論 (Krumboltz, 1979) や、キャリア自己効力 (Hackett & Betz, 1981) など、キャリア研究者によってキャリアの分野に適用されており、自己効力がキャリア発達においても重要な役割を果たすことが指摘されている。

それでは、この社会的学習理論の視点から職場体験の意義を捉えるとどのようなになるだろうか。たとえば、職場体験における仕事の遂行と成功、職場で働く職業人の観察、職業人との対話といった個々の経験を、それぞれ「遂行行動の達成」、「代理的経験」、「言語的説得」として捉え、これらによって体験した職業内容に関する自己効力が高まると考えることができよう。上述の通り、自己効力は行動に対する姿勢に影響

を与えるため、職業内容に関する自己効力が高まれば、職業に対する積極的姿勢という形での勤労観・職業観の育成や、職業スキル・知識の意欲的な獲得につながると考えられる。

しかし、社会的学習理論では、上記のように、職場体験における極めて分節化された個々の経験から意義を捉えることは可能であるが、統合された体験としての職場体験の意義を捉えることは不可能である。

以上のキャリア発達理論、社会的学習理論、そして職場体験の関係は、図1のように示すことができる。図の四角枠は理論、角丸四角枠は経験の枠組み、矢印は理論が捉える視点を表している。

キャリア発達理論の視点では、キャリア発達段階の枠組みによって、13歳から14歳を能力期として非常にマクロに捉えるため、その時期に特徴的な発達課題を同定し、その達成を支援するという考え方が可能になる。しかし、13歳から14歳という経験の総体の中には、たとえば授業、部活動といった多様な経験が含まれており、職場体験はあくまでその中の一つに過ぎないため、職場体験固有の意義を詳細に捉えることはできない。

一方、社会的学習理論の視点では、「遂行行動の達成」や「代理的経験」として個々の経験をミクロに捉えるため、個々の経験の意義を明らかにすることができる。しかし、この視点では捉えられる時間の長さが非常に短くなり、また、経験が起こる全体的な文脈も捨象されてしまうため、職場体験という統合された経験の総体を捉えることはできない。

したがって、職場体験を統合的に、すなわち、ある程度の時間の長さをもつ、職場という文脈での経験の総体として捉えるためには、マクロ、ミクロのどちらにも寄らない中間的な視点が必要となると考えられる。図1の破線四角枠内に示したように、本稿では、実践共同体への参加として学習を捉える正統的周辺参加の視点がこの要件を満たす理論であると考えられる。

#### 4-C 正統的周辺参加論

正統的周辺参加は、レイヴとウェンガーが1991年に提唱した、学習を捉えるための新しい視点である。レイヴらは、アフリカの仕立屋やメキシコの産婆、アメリカのアルコール依存症患者の治療といった様々な社会的実践において、新参加者がそれぞれの社会的実践に必要な知識やスキル、価値観などを身につけながら次第に古参加者になっていく過程の観察から正統的周辺

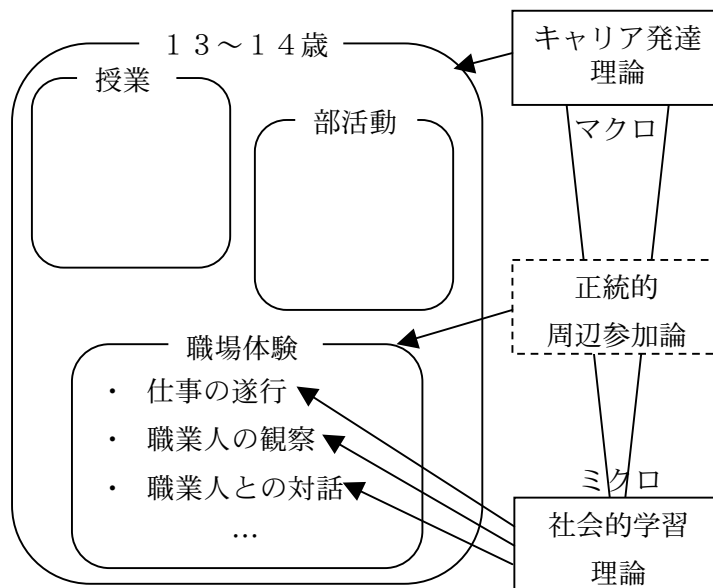


図1：各理論と職場体験の関係

参加の視点を得た。そこでは、学習とは単なる学習者による知識構造の内化ではなく、ある社会的実践を行う実践共同体への参加そのものであると捉える。そして、この視点から、共同体の他の成員や、共同体で用いられる道具、言葉などが共同体の新参者にとっての学習のカリキュラムを形作っていること、また、実践共同体への参加、すなわち学習にはアイデンティティの形成、変容が必然的に伴うことを明らかにしている (Lave, Wenger, 1991)。

この正統的周辺参加の視点から捉えることで、上述した、ある程度の時間の長さをもつ経験を捉えること、職場という文脈の中で経験を捉えることという2つの要件を満たすことが可能であると考えられる。

時間については、職場体験のある実践共同体への参加として捉えれば、職場体験の過程を、新参者として入って来た職場体験者が、最初は周辺的に参加し、次第に十全的参加へと移行していく過程として捉えることが可能である。

文脈については、職場で働く人や、一緒に職場体験を行う他の職場体験者、職場で用いられる固有の道具、さらに、その職場で固有に用いられる言葉などを、新参者としての職場体験者の学習カリキュラムを形作る要素として捉えることが可能である。

こうした参加の過程の中で、職場体験者は、実践共同体の古参者としての職場で働く人の知識やスキル、

価値観を身につけていくと同時に実践共同体の一員としてのアイデンティティを形成していくのであり、これらが勤労観・職業観の育成、自己の適性・興味の理解、職業知識・スキルの獲得といった職場体験の意義につながっていくものと考えられる。

しかし、この視点から職場体験を捉えるときに大きな問題となるのは、職場体験者がどのような実践共同体に参加しているか、という点である。これについては、次の2つの考え方ができると考えられる。

一つは、職場に既に存在する実践共同体に参加する、という考え方である。どのような職場であれ、必ず何らかの形で仕事を遂行するための実践共同体は存在しているであろう。したがって、職場体験の際には、そこに参加することでその仕事にふさわしい知識や技能、態度といったものを身につけ、また、その職場の一員としてのアイデンティティを形成していくと考えることができる。しかし、この考え方にはいくつかの問題点がある。特に大きな問題としては、期間の問題を挙げることができる。既に述べたように、中学校で実施される職場体験の期間は、短いものだと1日だけ、長いものでも5日間程度しか実施されない。これは、学校の授業として行うという制約という面からも、また、受け入れる職場の負担という面からも仕方のないことではあるが、そのような短期間で果たして知識や技能、態度を身につけたり、アイデンティティが形

成・変容したりするような経験ができるだろうか。特に、仕事をする前提として必要となる知識や技能が多い職場では、それを教えるだけで職場体験の期間が終了してしまい、仕事には携われないということもあり得るだろう。

そこで登場するもう一つの考え方は、「職場体験をする」共同体に参加する、という考え方である。職場体験先の既存の実践共同体に参加するというのではなく、職場体験に基づいた新たな実践共同体を形成し、そこに職場体験者が参加するということである。

実際に行われている職場体験を見ると、職場の方で何らかの体験プログラムを組んでいるところも多いようである。これは、既存の実践共同体への参加が難しいために採られている措置であると捉えることができる。

それでは、どのようにすればこのような新しい実践共同体を形成できるのだろうか。これは非常に重要な問題であるが、本稿の紙幅を超えるので、その点については別稿に考察を譲りたい。

## 5 総括的結論

本稿では、現在日本の中学校でキャリア教育の一環として広く行われている職場体験の意義を明らかにするために、日本のキャリア教育の歴史の概観、キャリア教育における職場体験の位置づけと意義づけの概観、職場体験の意義を裏付ける従来の理論の概観と、正統的周辺参加という新たな視点の提起を行った。

第1章では、問題提起と共に、キャリア教育におけるキャリアという言葉の定義を確認した。

第2章では、日本のキャリア教育の歴史において、昭和初期の職業指導から現在の「キャリア教育」に至るまで、どのような背景により、どのような指導・教育が行われてきたのかを概観した。ここでは、産業の近代化や進学率の上昇といった様々な社会の変化を受けながら、キャリア教育が職業指導から進路指導、そして現在の「キャリア教育」へと、以前の要素を残しながらも変容していく姿を確認した。

第3章では、このキャリア教育の歴史の中で、職場体験がどのように位置づけられ、また、意義づけられてきたのかを概観した。ここでは、職業実習から啓発的经验へと次第に位置づけが変わる中で、職場体験の意義づけには、時代を越えて常に重視され続けるものと、その時代時代の要請に合わせて登場・消滅するものがあることを確認した。

第4章では、職場体験の意義を裏付ける従来の理論として、キャリア発達理論と社会的学習理論を概観し、それらの理論では職場体験を十分に捉えられないことを明らかにした。そして、それを補う理論として正統的周辺参加の視点を提起した。この正統的周辺参加の視点により、職場体験を統合的に捉えることが可能になったものの、どのように実践共同体を形成するか、という新たな問題が生じるが、この考察は別稿に譲ることとした。

(指導教員 秋田喜代美教授)

## 注

- 1 2003年度の調査結果では、実施率に国立・私立中学校を含む。

## 引用文献

- Bandura, A. "Social Learning Theory" Prentice-Hall, Inc., 1977 (A. バンデューラ著 原野広太郎監訳 『社会的学習理論—人間理解と教育の基礎—』, 1979)
- 中央教育審議会 『初等中等教育と高等教育との接続の改善について』 1999 文部科学省ホームページ [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/12/chuouou/toushin/991201.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuouou/toushin/991201.htm) (以下、Webページはすべて2009/09/25確認)
- Ginzberg, E., Ginzberg, J. W., Axelrod, S., & Herma, J. L. "Occupational choice: an approach to a general theory" Columbia University Press, 1951
- Hackett, G. & Betz, N. E. 1981 A Self-Efficacy Approach to the Career Development of Woman. Journal of Vocational Behavior 18, pp.326-339
- 国立教育政策研究所 『「職場体験・インターンシップ現状把握調査」調査概要(速報版)』 国立教育政策研究所, 2005
- 国立教育政策研究所 『平成20年度職場体験・インターンシップ実施状況等調査結果(概要)』 国立教育政策研究所, 2009
- 厚生省・文部省 『小学校卒業生ノ職業指導ニ関スル件』 1938 文部科学省ホームページ 学制百年史 資料編 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpbz198102/hpbz198102\\_2\\_023.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpbz198102/hpbz198102_2_023.html)
- Krumboltz, J. D. 1979 A social learning theory of career decision making. In Mitchell, A. M., Jones, G. B., & Krumboltz, J. D. (Eds.) "Social Learning and Career Decision Making." Carroll Press, 1979
- Lave, J. & Wenger, E. "Situated learning: Legitimate peripheral participation" Cambridge University Press, 1991 (J. レイヴ・E. ウェンガー著 佐伯胖訳 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』 産業図書, 1993)
- 増田幸一 『職業指導二十講』 三省堂, 1935
- 三村隆男 『キャリア教育入門—その理論と実践のために』 実業—日本社, 2004
- 三村隆男 2008 キャリア教育の歴史と基礎理論 仙崎武ほか編 『キャリア教育の系譜と展開』 pp.69-95
- 文部省 『児童生徒ノ個性尊重及職業指導ニ関スル件』 1927 文部科学省ホームページ 学制百年史 資料編 <http://www.mext.go.jp>

- go.jp/b\_menu/hakusho/html/hpbz198102/hpbz198102\_2\_021.html
- 文部省 『学習指導要領職業指導編（試案）』 1947以下, 学習指導要領はすべて教育情報ナショナルセンターの学習指導要領データベースによる <http://www.nicer.go.jp/guideline/old/>
- 文部省 『中学校・高等学校職業指導の手引—実践編』 日本職業指導協会, 1953
- 文部省 『中学校学習指導要領』 1958
- 文部省 『中学校進路指導の手びき—学級担任編』 日本職業指導協会, 1961
- 文部省 『中学校学習指導要領』 1969
- 文部省 『中学校学習指導要領』 1977
- 文部省 『体験的・探索的な学習を重視した進路指導—啓発的経験編—』 実務教育出版, 1984
- 文部省 『中学校学習指導要領』 1989
- 文部省 『中学校学習指導要領』 1998
- 文部科学省 『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書』 2004 文部科学省ホームページ [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002.htm)
- 文部科学省 『中学校職場体験ガイド』 2005 文部科学省ホームページ [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/career/05010502/026.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05010502/026.htm)
- 文部科学省 『小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引—児童生徒一人一人の勤労観, 職業観を育てるために—』 2006 文部科学省ホームページ [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/career/06122006.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/06122006.htm)
- 日本キャリア教育学会編 『キャリア教育概説』 東洋館出版社, 2008
- Super, D. E., Crites, J., Hummel, R., Moser, H., Overstreet, P., & Warnath, C. "Vocational development: a framework for research" Bureau of Publications, Teachers Collage, Columbia University, 1957
- Super, D. E. 1963 Self-concepts in vocational development. In Super, D. E., Starishevsky, R., Matlin, N., & Joordan, J. P. "Career development: Self-concept theory" College Entrance Examination Board., 1963 pp.17-32
- Super, D.E. 1990 A life-span, life-space to career development. In Brown, D., Brooks, L. (Eds.) "Career choice and development: Applying contemporary theories to practice" Jossey-Bass. pp.197-261.
- Parsons F. "Choosing a Vocation", 1909 (Agathon Press, 1967 reprint)
- 吉田辰雄・篠翰 『進路指導・キャリア教育の理論と実際』 日本文化科学社, 2007
- 若者自立・挑戦戦略会議 『若者自立・挑戦プラン』 2003 経済財政諮問会議ホームページ <http://www.keizai-shimon.go.jp/minutes/2003/0612/item3-2.pdf>
- 渡辺三枝子編著 『新版 キャリアの心理学—キャリア支援への発達のアプローチ』 ナカニシヤ出版, 2007